

Desarrollo de destrezas lectoras en una lengua extranjera en educación primaria. Perfil del lector con dificultades¹

Development of foreign language reading skills in primary education. Struggling readers profile

Analí Fernández-Corbacho

Universidad de Huelva

anali.fernandez@uhu.dfing.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3832-687X>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.91

Fecha de recepción: 6/09/2017

Fecha de aceptación: 21/02/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación I+D “Percepción Musical y Destreza Lectora en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera” (FFI2010-15738/FILO).

Resumen: En la sociedad actual, la lectura es una de las principales herramientas de comunicación y acceso al conocimiento, tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras. Sin embargo, se alerta de forma reiterada sobre la existencia de dificultades lectoras incluso en la población estudiantil más joven. Detectar e incluso prever la aparición de estos problemas es clave durante la educación primaria, antes de que los problemas lectores se agraven y pongan en riesgo el futuro social y laboral del individuo. A la hora de identificar al lector con dificultades en lengua extranjera se han de tener en cuenta múltiples factores. A partir del análisis de variables lingüísticas, cognitivas y sociales, este trabajo intenta establecer perfiles lectores entre estudiantes españoles de educación primaria que aprenden a leer en inglés en un contexto sociocultural desfavorecido. Los resultados obtenidos ponen de relieve el papel de las destrezas decodificadoras y fonológicas, la memoria de trabajo y una serie de factores socioculturales para poder identificar a los lectores con problemas.

Palabras clave: perfiles lectores, destrezas lectoras, inglés lengua extranjera, lectores con dificultades, educación primaria.

Abstract: In our current society, reading is one of the main tools of communication and access to knowledge in both the mother tongue and foreign languages. However, reading problems in young learners are repeatedly pointed out. Identifying reading problems even before they occur is key during primary education, as in later stages those problems may risk the social and professional inclusion of individuals. Multiple factors should be considered when diagnosing students that struggle to read in a foreign language. This study tries to establish reading profiles of Spanish primary education students of English living in a socially-disadvantaged area, on the basis of linguistic, cognitive and social variables. Results pinpoint decoding phonological skills, together with working memory and some social aspects as crucial factors when identifying struggling readers.

Keywords: reading profiles, reading skills, English as a foreign language, struggling readers, primary education.

I

ntroducción

La lectura es una de las actividades más importantes en los entornos educativos, no solo porque favorece el desarrollo intelectual de los aprendices, sino también porque fortalece aspectos cognitivos y afectivos, vitales para la madurez y autonomía personales. La importancia de la lectura ha motivado ingentes esfuerzos por parte de autoridades, especialistas y educadores para responder preguntas sobre qué es leer, qué destrezas son necesarias para una lectura eficaz, o cómo se pueden detectar y solucionar los problemas lectores. Sin embargo, diferentes pruebas nacionales e internacionales siguen subrayando las dificultades lectoras que se detectan en la población estudiantil. Esto es especialmente relevante en la educación primaria, donde se sientan las bases de la posterior destreza lectora. De hecho, el lector con dificultades que no se han solucionado en la etapa primaria aumentará sus problemas lectores en los siguientes niveles educativos, lo cual puede conllevar, no solo la pérdida de interés y

amor por la lectura, sino también el fracaso escolar e incluso problemas de inserción social y laboral en el futuro. Esta situación es preocupante cuando se sabe que desde 2009 casi el 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no tiene las competencias lectoras básicas (OCDE, 2016). Por otra parte, es en los primeros años de escolarización cuando se les pide a los estudiantes que lean en una lengua extranjera (LE), generalmente la lengua inglesa, que en muchos casos se convertirá en una inestimable fuente de input a lo largo de su vida. Sin embargo, si un estudiante muestra dificultades lectoras en la lengua materna (L1), es muy probable que también las tenga en la LE. Por ese motivo, se hace necesario identificar con suficiente antelación a los aprendices susceptibles de tener problemas lectores. Para ello es preciso estudiar diversos aspectos lingüísticos, como el papel de la L1 en el aprendizaje de la LE, la influencia de las diferentes estructuras ortográficas de cada lengua o la destreza lectora en la L1 de los aprendices. No obstante, las diferencias lingüísticas entre la L1 y la LE no son las únicas que afectan al desarrollo lector, también tienen un papel relevante las diferencias individuales entre los aprendices. Debido a esto, el presente estudio también introduce aspectos cognitivos y socioculturales. Es, sin embargo, necesario admitir que los factores que afectan a la lectura son tan numerosos y variados que sería imposible abarcarlos en un único estudio. Por consiguiente, se ha hecho una selección de los elementos que se van a analizar con el fin de intentar establecer un perfil del aprendiz de educación primaria con dificultades lectoras en la LE.

1. Destrezas lectoras en lengua materna y lengua extranjera

Del mismo modo que existen numerosos factores que afectan al desarrollo lector, hay innumerables teorías sobre la naturaleza de la lectura o cómo aproximarse a su estudio. El marco teórico de este trabajo se basa en varias teorías o concepciones de la lectura ampliamente utilizadas para el diseño de estudios empíricos y de intervenciones educativas. Por una parte, la teoría de la “Concepción Simple de la Lectura”, *Simple View of Reading* en inglés (Hoover y

Gough, 1990), que, sin negar su complejidad, afirma que la comprensión lectora se basa principalmente en dos destrezas clave: la habilidad para comprender la lengua oral y la capacidad para decodificar la lengua escrita. Es decir, el lector necesita contar con un vocabulario oral lo suficientemente rico como para comprender los enunciados orales. Pero además, antes de dar el salto a la comprensión lectora, es imprescindible que domine las destrezas de decodificación de la forma escrita de la lengua. De esta manera podrá establecer la relación entre el vocabulario oral que conoce y su forma escrita, pudiendo llegar a la comprensión. A pesar de las limitaciones que tiene en la conceptualización de subdestrezas lectoras, este modelo resulta útil en los estudios sobre el desarrollo lector en edades escolares y en las planificaciones educativas (Kirby y Savage, 2008). Además, esta teoría ha sido la base de estudios sobre la lectura en L1 y LE, así como en lenguas alfabéticas opacas y transparentes, comprobándose su idoneidad en todos los contextos (Tobia y Bonifacci, 2015; Verhoeven y van Leeuwe, 2012). Por otra parte, el National Reading Panel (2000), basándose en un meta-análisis de estudios empíricos sobre la destreza lectora, estableció cinco componentes: la conciencia fonológica, que es la habilidad para percibir y manipular los sonidos, paso previo para el reconocimiento de la forma oral de las palabras y para el establecimiento de correspondencias fonema-grafema y viceversa; el principio alfabético, en inglés conocido como *phonics*, que permite desarrollar destrezas automáticas de decodificación para una identificación de las palabras más veloz y correcta; su dominio lleva a la fluidez lectora, es decir, la habilidad para leer un texto con rapidez, corrección y entonación; lo cual deja libre nuestras capacidades cognitivas para que se puedan centrar en la comprensión lectora que depende del conocimiento de vocabulario escrito que posee el aprendiz. Estos cinco componentes son extensamente usados como referencia en la investigación y en la enseñanza de la lectura. Más aún, las numerosas intervenciones lectoras que se han puesto en marcha centrándose en estos cinco elementos han mostrado su eficacia e idoneidad para mejorar la lectura. Sin embargo, es preciso señalar que recientes estudios (Grant

y Pauli, 2016) llaman la atención sobre la importancia de una destreza prelectora, que no se menciona explícitamente en estos componentes: la lengua oral, pilar fundamental sobre el que se sostiene necesariamente la lengua escrita.

Existen, sin duda, grandes diferencias entre la lengua hablada y la escrita. De hecho, se han llegado a considerar sistemas independientes (Harris, 2009). Sin embargo, el estrecho vínculo entre las destrezas lectoras y auditivas es innegable. Como Fonseca-Mora (2013: 1) afirma, tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silenciosa “leer un texto significa sonorizar un mensaje escrito, ya que [...] las grafías que descifra el ojo necesitan apoyarse en elementos sonoros como lo son los fonemas o sonidos, el acento, el ritmo, la duración silábica y la entonación”. Según la teoría psicolingüística de Ziegler y Goswami, la sensibilidad fonológica prelectora para la rima y la aliteración se enriquece con el conocimiento ortográfico, una vez comenzada la instrucción lectora. De esta manera se van estableciendo y reestructurando correspondencias cada vez más complejas entre palabras y sonidos, lo que desarrolla la conciencia fonémica. Esta etapa es crucial, pues el acceso a correspondencias grafema-fonema es imprescindible para el dominio completo de las relaciones entre ortografía y fonología (Ziegler y Goswami, 2005). Por lo tanto, el futuro lector debe dominar las relaciones símbolo-sonido, que le permitirán acceder a las miles de palabras que ya tiene en su lexicón mental antes de aprender a leer. El acceso léxico se realiza mediante dos rutas, la ruta léxica y la ruta fonológica (Treiman y Kessler, 2007). Según se trate del reconocimiento visual de palabras conocidas, tanto regulares como irregulares; o, por el contrario, es necesario un proceso de decodificación de la palabra en base a reglas de asociación grafema-fonema, deduciendo su pronunciación. Esta ruta se utiliza con palabras desconocidas o con pseudopalabras. Las estrategias de acceso léxico que desarrollan los lectores dependen de la consistencia de las correspondencias grafema-fonema/fonema-grafema. De ahí que, aunque en español e inglés, como en la mayoría de las lenguas alfabéticas, la relación entre símbolo y sonido es sistemática, la

adquisición y el desarrollo de la destreza lectora varían. Los niños que aprenden lenguas de ortografía consistente desarrollan estrategias de codificación fonémica. Sin embargo, los lectores de lenguas cuya ortografía es altamente inconsistente, necesitan una mayor variedad de estrategias que también les permitan codificar los complejos patrones en el nivel intrasilábico (Ziegler y Goswami, 2005). Por lo tanto, un estudiante de primaria que aprende a leer en español, lengua con una ortografía transparente, dominará el sistema antes que otro que aprende a leer en inglés, que es una de las lenguas alfabéticas con una ortografía más opaca. Las mismas dificultades se va a encontrar el lector de inglés LE. En resumen, las habilidades fonológicas y decodificadoras son elementos cruciales en los que se apoya el proceso lector tanto en L1 como en LE; por otra parte, esas mismas habilidades en la L1 afectan el proceso lector en la lengua meta (Borodkin y Faust, 2014; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017), y deben introducirse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la destreza lectora.

Sin embargo, a diferencia de la enseñanza de la lectura en la L1, en muchas ocasiones en el proceso de enseñanza de la LE, no se enseña a los estudiantes españoles a decodificar –establecer las relaciones grafema-fonema, pues se asume que el aprendiz transfiere los conocimientos de la L1-. Sin embargo, ya se ha visto que las estrategias de reconocimiento de palabras de la L1 no son suficientes para decodificar la LE e incluso pueden suponer un obstáculo para la correcta pronunciación del texto escrito, impidiendo el acceso léxico necesario para la comprensión lectora, siempre y cuanto la palabra decodificada forme parte del lexicón mental del lector. Pero si además se posee un reducido vocabulario en la lengua meta, problema muy común en contextos de LE, las posibilidades de comprender tanto la lengua escrita como la oral se reducen exponencialmente. El dominio del vocabulario oral es la llave para la transición de las formas orales a las escritas, y el repertorio léxico que se va adquiriendo durante la lectura es esencial para convertirse en un buen lector. El conocimiento de vocabulario está bidireccionalmente relacionado con la

comprensión lectora tanto en L1 (Wagner, Torgensen y Piasta, 2006), como en LE (Rodríguez-Parra, Buiza, Adrián y Alegría, 2012). En un estudio llevado a cabo con estudiantes de 4º de primaria, además de variables cognitivas de razonamiento y memoria, la decodificación de palabras y la riqueza léxica, especialmente ésta última, explican de manera significativa la comprensión lectora en la L1 de los aprendices (Swart *et al.*, 2017). Del mismo modo, en otro estudio con estudiantes de primaria, el vocabulario oral predecía la comprensión lectora en LE mejor que la lectura de palabras (Babayiğit, 2015). Al igual que con las habilidades fonológicas y decodificadoras, en la LE el procesamiento léxico está mediado por la L1 mientras no se posea un conocimiento suficiente de la lengua meta. Se establece un mínimo de conocimiento en torno al 90% de las palabras de un texto, para poder leerlo de forma adecuada (Koda, 2005).

Dada la importancia de estos aspectos, una evaluación de la destreza lectora debe ir más allá de la medición de la comprensión e incluir elementos relacionados con el procesamiento fonológico y ortográfico, paso previo e ineludible para poder comprender un texto escrito, así como el conocimiento del vocabulario y la lengua oral. Identificar cuáles son los puntos débiles del lector nos permitiría entender el origen de sus dificultades y diseñar intervenciones educativas efectivas.

2. Entorno sociocultural y rendimiento lector

La lectura es un fenómeno social y, como tal, una de las prácticas de socialización más comunes. Aprender a leer supone la introducción en una práctica social y comunicativa, ya sea con fines intelectuales o por simple entretenimiento (Olson y Torrance, 2009). Su función socializadora empieza en edades bien tempranas. Como afirma Morais (1998:150-151) “el niño descubre el universo de la lectura por la voz, llena de entonación y de significado, de aquellos en los que tiene confianza y con los que se identifica”. Otros estudios defienden la importancia de la lectura en voz alta a niños de edades tempranas (Karrass y Braungart-Rieker, 2005; Nevills y Wolfe, 2009).

La interacción social y afectiva que esos primeros contactos con los libros ofrecen al niño durante los momentos de lectura compartida es clave para el posterior desarrollo de la destreza lectora, además de ser uno de los elementos más importantes a la hora de predecir la motivación de los niños hacia la lectura (Sonnenschein y Munsterman, 2002); por tanto, el papel de los progenitores o cuidadores del niño es sumamente relevante. Por otra parte, la lectura es una fuente de conocimiento y transmisión cultural, pues nos permite conectar con la comunidad a la que pertenecemos (Petersson, Ingvar, y Reis, 2009). Más aún, podemos afirmar con seguridad que es la principal herramienta de comunicación y acceso al conocimiento tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras.

Muchos estudios enfatizan que el contexto económico y sociocultural familiar -principalmente medido a partir de la formación y ocupación de los padres, los recursos domésticos de la familia y el contexto en que se desarrolla la enseñanza- es uno de los factores más directamente relacionados con el rendimiento académico y con el desarrollo lector en L1 y LE (Gove y Wetterberg, 2011; INEE, 2012); una correlación que también establecen pruebas internacionales como PIRLS o PISA (INEE, 2017; OCDE, 2016). Por ejemplo, el nivel de estudios de los padres o su profesión hacen variar el rendimiento de los alumnos hasta en 120 punto (INEE, 2017: 58); además, los estudiantes de educación secundaria pertenecientes a clases socioeconómicas desfavorecidas tienen casi el triple de posibilidades de no alcanzar algunas competencias básicas de su nivel educativo (OCDE, 2016). El entorno sociocultural puede ser tan decisivo como para explicar casi por sí mismo el fracaso lector de muchos niños (Buckingham, Wheldall y Beaman-Wheldall, 2013). Desde un punto de vista sociolingüístico, la lengua oral y el vocabulario que rodean al aprendiz también afectan al desarrollo lector, pues la riqueza léxica varía enormemente según el estatus social al que se pertenece. Así, antes de ser escolarizado el aprendiz tiene un vocabulario oral influido por la situación cultural y socioeconómica de aquellos con los que convive (Farkas y Beron, 2004). Si las experiencias previas con la

lengua y el vocabulario que conoce difieren sobremanera de lo que se encuentra en la escuela, existirá un vacío que, entre otras cosas, acarreará problemas de comprensión (Combs, 2011). De hecho, ya se comprobó que el escaso conocimiento de vocabulario observado en niños provenientes de familias en desventaja frenaba su desarrollo lector (Hart y Risley, 1995). El mayor problema es que si esas diferencias iniciales no se superan, los problemas lectores y, probablemente, el fracaso escolar serán casi inevitables.

3. Aspectos cognitivos relacionados con la destreza lectora

Aunque son múltiples las habilidades cognitivas que afectan el desarrollo de la lectura tanto en la L1 como en la LE, en este estudio nos centramos en tres: la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y el conocimiento verbal. Según la definición del test de capacidades cognoscitivas WISC, la memoria de trabajo es “la capacidad de retener temporalmente en la memoria cierta información, realizar algunas operaciones manejando dicha información y producir con todo ello ciertos resultados” (Wechsler, 2005:114). Prácticamente todos los procesos lectores descansan de un modo u otro en la memoria de trabajo: el aprendizaje de las correspondencia grafema-fonema, el procesamiento de los sonidos, la adquisición del vocabulario o la comprensión lectora, entre otros (Baddeley, 2006). Todo esto la convierte en uno de los pilares de una buena destreza lectora. Koda (2005) afirma que la memoria de trabajo, entendida como un recurso cognitivo compartido, está presente en los procesos lectores en L1 y LE y ayuda a distinguir lectores buenos y lectores con problemas. Por tanto, tiene un papel fundamental en la lectura en LE, pues utiliza un código fonológico para el almacenamiento de palabras que es independiente de la lengua. Sin embargo, los lectores usan diferentes estrategias de codificación dependiendo de la estructura ortográfica de la lengua en cuestión. Así, el conocimiento ortográfico tanto de la L1 como de la LE tiene efectos importantes en el procesamiento cognitivo de la LE (Koda, 1989). De hecho, entre aprendices hispanos de inglés en EEUU se ha comprobado que la

memoria fonológica de trabajo y la conciencia fonológica en inglés en 1er curso predicen los resultados lectores y de vocabulario en 2º curso (Gottardo, Collins, Gebotys y Gebotys, 2008). Por otra parte, las destrezas de procesamiento fonológico pobres o inadecuadas pueden provocar dificultades con la lengua. El uso ineficiente de la memoria de trabajo dificulta el procesamiento y almacenamiento de la representación fonológica de las palabras y de la información sintáctica en la memoria fonológica, esto complica la recuperación de dicha información, provocando problemas de comprensión lectora (Cain y Oakhill, 2009; Walter, 2008).

La velocidad de procesamiento también tiene un papel fundamental en el desarrollo de la destreza lectora. Aparece en el Modelo Multivariado de Adquisición de la Destreza Lectora Temprana desarrollado por Konold *et al.* (1999, 2003) que se basa en cuatro habilidades consideradas esenciales para la adquisición de la lectoescritura: procesamiento auditivo, memoria a corto plazo, habilidad cristalizada y velocidad de procesamiento. Las dos primeras están relacionadas con la memoria de trabajo y la conciencia fonológica. La velocidad de procesamiento, por su parte, consiste en la habilidad para mantener la atención y trabajar de forma rápida en tareas cognitivas automáticas; influye notablemente en la comprensión oral y las destrezas básicas de lectura. Estas relaciones son más fuertes durante los años de educación primaria y descienden con la edad. La velocidad de procesamiento es clave en la automatización del reconocimiento de palabras, pues permite dedicar más atención a la comprensión. De hecho, un procesamiento rápido de la información puede ahorrar recursos de memoria de trabajo (Weschler, 2005). También se ha afirmado que el nombramiento automático veloz, relacionado con la velocidad de procesamiento, es sobre todo un factor predictor de la fluidez y la velocidad lectoras, principalmente en las lenguas con ortografía transparente (Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo, y Amano, 2010). Por lo que permitiría identificar lectores con dificultades. Sin embargo, en lenguas con una ortografía opaca la corrección lectora, estrechamente relacionada con la memoria

de trabajo, cobra más relevancia (Babayiğit y Stainthorp, 2011). El último factor cognitivo que aparece en el modelo de Konold *et al.* (1999, 2003) es la habilidad cristalizada, referida al conocimiento y a la experiencia previa; por tanto, incluye la capacidad de razonamiento basado en conocimientos previos, y tiene gran influencia en la comprensión lectora. En cierto modo, esta habilidad equivale a la comprensión verbal medida en test neuropsicológicos a través de pruebas de capacidad de razonamiento verbal y del conocimiento que el aprendiz adquiere en su entorno individual (Wechsler, 2005). Debido a esa importancia del entorno es de esperar que el contexto sociocultural que rodea al aprendiz influya de manera determinante en esta habilidad cognitiva.

El objetivo de este trabajo es establecer perfiles lectores de estudiantes españoles en educación primaria que aprenden a leer en inglés como lengua extranjera. Para ello se analizarán variables lingüísticas, cognitivas y socioculturales que, como se ha visto, son fundamentales en la adquisición y desarrollo de las destrezas lectoras. Este estudio podría facilitar la identificación de un perfil de estudiante español de primaria que sea más propenso a tener dificultades a la hora de aprender a leer en inglés. En el caso concreto de estos participantes, que más adelante se describirán, creemos que su procedencia sociocultural será clave a la hora de establecer los perfiles lectores.

4. Metodología

4.1. Participantes

Los participantes de este estudio son 46 estudiantes de segundo curso de educación primaria procedentes de un centro escolar situado en un entorno de clase socioeconómica baja, con un alto número de estudiantes en desventaja social. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 84.8 y los 110.23 meses (M: 91.5, DT: 5.25). Es decir, entre los 7 y los 9 años, aunque la media de edad es 7,6 años.

El 44.7% de los participantes son niños y el 55.3% , niñas. Un 15.5% de los estudiantes proceden de familias multilingües de origen rumano, marroquí y argelino, aunque todos han nacido en España y han estado en este centro escolar desde Educación Infantil, donde el español es la lengua de instrucción. Por otra parte, han tenido clases de inglés como LE desde los 4 años, recibiendo una hora semanal de clases en Educación Infantil y 2 horas en 1º y 2º de EP.

4.2. Instrumentos

Con el fin de poder establecer el perfil lector de los estudiantes se utilizaron tres pruebas, cada una de ellas relacionada con uno de los tres aspectos en los que se centra este estudio. Los factores lingüísticos se midieron con el test de destrezas lectoras EGRA (Research Triangle Institute, 2009a, 2009b), se realizaron dos test, uno en español y otro en inglés. Debido al gran número de variables obtenidas y a la dificultad que eso supone para el estudio, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para agrupar las variables lectoras obtenidas en tres grupos de destrezas en ambas lenguas. Este tipo de análisis detecta las relaciones entre las variables, decidiendo cuáles muestran una mayor asociación entre sí hasta el punto de poder convertirlas en un solo factor. De este modo se han obtenido tres factores de destrezas lectoras: destrezas fonológicas, destrezas de fluidez y decodificación, y destrezas de comprensión, tanto oral como lectora. Las variables cognitivas se obtuvieron con el test Wechsler de inteligencia para niños, WISC-IV (Wechsler, 2005), que permitió establecer las puntuaciones de tres variables cognitivas: la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la comprensión verbal. Finalmente, un cuestionario sociocultural con preguntas sobre los hábitos lectores de la familia y del aprendiz, la formación educativa de los progenitores y las lenguas de comunicación en el entorno familiar ofreció la información necesaria sobre aspectos socioculturales relevantes para este estudio. Además, una entrevista informal con las maestras nos permitió completar el perfil sociocultural del centro y de los aprendices.

4.3. Procedimiento

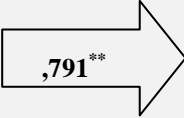

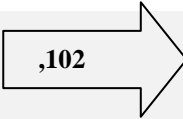
Una vez obtenido el consentimiento del centro escolar y de las familias de los estudiantes, se administraron de forma individual las pruebas de lectura EGRA en español e inglés y el test WISC-IV. En total fue necesario dedicar más de una hora a cada participante, por lo que se contó con la colaboración de especialistas que habían recibido formación específica para la administración de los tests. Sin embargo, el cuestionario sociocultural se hizo de forma grupal debido a su sencilla aplicación. La entrevista con las maestras de los grupos participantes se hizo por separado. Una vez recogidos todos los datos se llevó a cabo el tratamiento estadístico de los mismos y su posterior análisis. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

5. Resultados

Los resultados que se van a analizar se centran en los perfiles lectores establecidos a partir de los tres factores de destrezas lectoras, por ese motivo, es necesario presentar en primer lugar dichos factores, las correlaciones que tienen entre las dos lenguas y las pruebas que componen cada uno de ellos (Tabla 1).

Tabla 1.

Factores obtenidos en L1 y LE

Factores en español L1	Correlación entre factores	Factores en inglés LE
DESTREZAS DE FLUIDEZ Y DECODIFICACIÓN. Conocimiento del nombre de las letras, lectura de palabras, lectura de palabras sin sentido, fluidez oral y comprensión lectora.	 ,791**	DESTREZAS DE FLUIDEZ Y DECODIFICACIÓN. Familiar word reading, unfamiliar word reading, oral fluency.
DESTREZAS FONOLÓGICAS. Conciencia fonológica y Conocimiento del sonido de las letras.	 ,736**	DESTREZAS FONOLÓGICAS. Phonological awareness, letter-sound knowledge.
COMPRENSIÓN ORAL.	 ,102	COMPREHENSIÓN. Reading comprehension, oral comprehension.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se puede observar que las destrezas de fluidez y decodificación, así como las destrezas fonológicas están altamente correlacionadas, lo que permite asumir que miden destrezas similares en ambas lenguas. Es decir, el buen decodificador en la L1 también lo es en la LE; del mismo modo, el estudiante que tiene problemas con

las destrezas fonológicas en la L1 posiblemente también los tenga en la LE. No existe correlación, sin embargo, entre las destrezas de comprensión. Esto implica que comprender la L1 no facilita la comprensión de la LE. Mientras que en la LE el factor de comprensión engloba tanto la comprensión oral como la escrita; en la L1 solo está representada por la comprensión oral, pues la comprensión escrita forma parte de las destrezas de fluidez y decodificación, formando con ellas un único constructo, y resaltando la lengua oral como un elemento que contribuye de forma independiente a la destreza lectora.

Una vez obtenidos los tres factores o variables lectoras en ambas lenguas se realizó un análisis estadístico para agrupar a los aprendices en grupos, ya que el objetivo principal de este estudio era establecer perfiles lectores. Para ello se llevó a cabo un análisis de conglomerados *jerárquico* y un análisis de *K medias* con las puntuaciones de las tres variables lectoras en LE, de manera que se pudiera encontrar grupos homogéneos a partir del rendimiento lector en LE. Los dos procedimientos utilizados para agrupar a los aprendices identificaron dos conglomerados bien diferenciados: un grupo más numeroso (35 estudiantes) con puntuaciones medias más altas y otro grupo reducido (11 estudiantes) que tiene valores inferiores en todas las variables lectoras en LE. Seguidamente se describen los grupos según sus destrezas lectoras.

5.1. Variables lingüísticas

En la Tabla 2 se observan las puntuaciones medias en las tres destrezas lectoras en LE, el grupo 1 presenta puntuaciones más altas en todas las destrezas, aunque la diferencia es menor en las destrezas de comprensión. Del mismo modo, se registran resultados similares en las destrezas lectoras en L1.

Tabla 2.

Estadísticos de los dos grupos con respecto a los factores en L1 y LE

Destrezas lectoras							
Número inicial de casos		Fluidez y decodificación L1	Comprensión oral L1	Fonológicas L1	Fluidez y decodificación LE	Fonológicas LE	Comprensión LE
a1	N Válidos	35	35	35	35	35	35
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	46,6670	3,4286	22,8286	16,8235	20,7571	,6286
	Mediana	46,7878	4,0000	22,0000	17,6667	20,5000	,5000
	Mínimo	29,14	,00	13,00	6,33	10,50	,00
	Máximo	60,34	5,00	34,50	31,52	33,50	2,00
	Desv. típ.	7,74491	1,24347	6,48294	5,52504	5,52184	,58590
2	N Válidos	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	25,2639	3,0000	11,9545	4,8188	7,8636	,4091
	Mediana	27,4286	3,0000	10,0000	4,3333	8,5000	,0000
	Mínimo	1,29	1,00	2,50	,00	2,00	,00
	Máximo	57,36	5,00	29,50	12,00	16,00	2,00
	Desv. típ.	17,83838	1,18322	8,49545	3,77867	3,96920	,62523

Teniendo en cuenta los resultados, se puede decir que el grupo 1 está formado por aprendices que muestran un rendimiento lector que está en desarrollo aunque algunos resultados no sean especialmente buenos (obsérvense las puntuaciones máximas en cada destreza y la gran diferencia con la media del grupo). A este grupo lo denominaremos “lectores en progreso”. Sus resultados en las destrezas de fluidez, decodificación y fonológicas en LE triplican e incluso cuadruplican los del grupo 2, al que llamaremos “lectores con dificultades”. Estas diferencias también se observan en la L1 donde el grupo de “lectores en progreso” prácticamente dobla las puntuaciones del grupo que tiene dificultades lectoras. Se puede concluir que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las destrezas de fluidez y decodificación en L1 ($t(11.208) = 3.867, p = .003, r = .76$); destrezas fonológicas en L1 ($t(44) = 4.500, p = .000, r = .56$); destrezas de fluidez y decodificación en LE ($t(44) = 6.704, p = .000, r = .71$) y destrezas fonológicas en LE ($t(44) = 7.160, p = .000, r = .73$). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ($p > .05$) en las destrezas relacionadas con la comprensión tanto en L1 como en LE.

Como se ha comprobado en la revisión teórica, el estudio de la destreza lectora requiere un enfoque multifactorial. Por ese motivo, con el objeto de completar la descripción de los perfiles lectores, se estudiaron las correspondencias entre las variables lectoras y variables cognitivas y socioculturales que afectan el desarrollo lector. Los resultados se presentan a continuación.

5.2. Variables cognitivas

Con respecto a las variables cognitivas medidas a través del test WISC-IV, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, en memoria de trabajo ($t(44) = 3.792, p = .000, r = .50$) y velocidad de procesamiento ($t(44) = 2.498, p = .016, r = .35$). Al realizar este test también se registró la edad de los informantes, de manera que se cuenta con otra variable para

describir a la muestra. Según los análisis estadísticos, existe una diferencia significativa en la edad de los dos grupos de estudiantes ($t(44) = -2.243$, $p = .030$, $r = .32$). La Tabla 3 muestra que el grupo de “lectores en progreso” obtuvo unas puntuaciones medias superiores en los tres índices cognitivos medidos, además de presentar una edad media inferior al grupo con dificultades.

Tabla 3.

Diferencias intergrupales según las variables cognitivas y la edad

Variables y grupos	M	DT
Comprensión verbal		
En progreso	88.942	17.093
Con dificultades	79.545	16.433
Memoria de trabajo		
En progreso	100.371	15.766
Con dificultades	77.545	22.119
Velocidad de procesamiento		
En progreso	102.000	12.237
Con dificultades	91.818	10.127
Edad en meses		
En progreso	90.228	4.379
Con dificultades	94.181	7.011

Mientras que las puntuaciones del grupo de “lectores en progreso” son muy similares en “memoria de trabajo” y “velocidad de procesamiento”, el grupo de “lectores con dificultades” obtiene puntuaciones bastante dispares (memoria de trabajo, $M=77.54$; velocidad de procesamiento, $M=91.81$). Todas las puntuaciones recogidas están dentro del promedio estándar, excepto la memoria de trabajo del grupo con dificultades lectoras, que se sitúa por debajo de la media estandarizada. También se encuentra por debajo del

promedio el índice de comprensión verbal. A pesar de que la diferencia con el grupo en progreso no es estadísticamente significativa, es interesante señalar que este último grupo sí se encuentra dentro del promedio, aunque al límite. Por tanto, esta variable no permite diferenciar entre alumnado con y sin dificultades lectoras pero pone de relieve un importante problema en toda la muestra.

5.3. Variables socioculturales

También se quería comprobar si existían diferencias socioculturales entre los dos grupos de lectores. Los resultados de la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestran que es un grupo bastante homogéneo, no ofreciendo diferencias significativas en algunas de las variables exploradas ($p > .05$); a saber, los hábitos de lectura y el nivel de estudios del padre. Sin embargo, el nivel educativo materno muestra una correlación moderada con la destreza lectora. De hecho, entre los aprendices del grupo de “lectores en progreso” sólo un 8.6% tienen madres sin estudios; mientras que el porcentaje asciende al 36.4% entre los “lectores con dificultades”. Por lo que parece haber una tendencia a que las madres de los estudiantes con dificultades lectoras no tengan estudios. El contacto con otras lenguas dentro del entorno familiar también resulta ser un elemento diferenciador, pues todos los progenitores de los aprendices con dificultades lectoras tienen como lengua materna el español. Los datos recogidos en este cuestionario también nos han permitido comprobar que los grupos no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p = .396$) por el sexo de los participantes.

Por último, de la entrevista con la maestra se obtuvo información que permitió conocer mejor la realidad social y escolar de los estudiantes que participaron en este estudio. Al igual que gran parte del alumnado que recibe el centro escolar, entre nuestros informantes abundan los casos en situación socioeconómica desfavorecida. Además de los problemas económicos que

posiblemente presentan, un aspecto que no es el objetivo de este estudio, las profesoras ponen de relieve la falta de implicación de la familia en la formación escolar de los menores. Por otra parte, pudimos comprobar que siete de los estudiantes que pertenecen al grupo de lectores con dificultades (6, 9, 10, 14, 21, 28 y 31) recibe clases de apoyo. Según las maestras, los estudiantes generalmente necesitan esas clases debido a su situación de desventaja social.

Las docentes también hicieron una breve descripción de método lector utilizado en la L1. Según nos informaron, siguen pautas similares a otros centros escolares del entorno. En la enseñanza de la lectura en la L1 combinan los enfoques global y sintético, prestando especial atención a la estructura silábica de las palabras. Mencionaron en concreto el uso del popular manual *Letrilandia*. En cuanto a la LE, durante la etapa de infantil, se hace hincapié en la lengua oral a través de instrucciones sencillas, rutinas, juegos y canciones. Los libros de texto usados en 2º curso enfatizan la enseñanza de vocabulario (números, comida, animales o partes de la casa); también se introducen frases cortas con estructuras sencillas: *I am / I have got/ I like /I don't like*; respecto a la producción oral se hace hincapié en las rutinas del aula: saludar, pedir permiso, etc. La destreza lectora se trabaja a partir de los textos que hay en los manuales, centrándose en la comprensión de los mismos. No se trabajan las destrezas de decodificación de forma explícita ni sistemática, ni se presta atención a la estructura fonológica de las palabras. Incluso, el alfabeto no se introduce hasta 4º de primaria y a la pronunciación se le presta atención cuando los estudiantes tienen problemas con alguna palabra.

6. Discusión y conclusiones

El objetivo general de este estudio era establecer perfiles lectores de estudiantes de primaria que aprenden a leer en inglés LE, a partir del análisis de variables lingüísticas, cognitivas y socioculturales. Se pretendía, además, identificar los factores que permitan reconocer a estudiantes susceptibles de tener problemas

lectores en la LE. También se preveía que el entorno sociocultural sería clave a la hora de definir la destreza lectora de los participantes.

Los resultados de los análisis estadísticos han permitido identificar dos grupos de lectores entre los que existen diferencias importantes en todas las destrezas lectoras tanto en L1 como en LE, a excepción de las variables de comprensión. Es decir, el grupo de lectores en progreso tiene menos dificultades en las destrezas decodificadoras y fonológicas, además de mostrar una mayor fluidez lectora. El grupo de lectores con dificultades lectoras, en cambio, presenta deficiencias en casi todos los aspectos, le resulta difícil reconocer la estructura fonológica de las palabras y no es capaz de decodificarlas, por lo que su fluidez lectora es muy pobre. En muchos casos, los estudiantes que tienen problemas en la LE también los tienen en la L1. Si hacemos un análisis más detenido del grupo de “lectores con dificultades” observamos que, en lo referente a las “destrezas fonológicas”, todos los integrantes de este grupo, a excepción de uno, están muy por debajo de la media en las pruebas de conocimiento del sonido de las letras en LE. Lo cual es consecuente con la metodología de enseñanza de inglés LE que se usa en el centro. Además, exceptuando tres estudiantes que no presentan tantos problemas la mayoría tiene graves deficiencias en conciencia fonológica. Sus deficiencias en las habilidades de procesamiento fonológico, imprescindibles para el desarrollo lector, se hacen aún más acuciantes si se tiene en cuenta que los estudiantes del grupo “en progreso” obtuvieron el doble de puntuación en la L1 y el triple en la LE. Si tenemos en cuenta que este conocimiento es indispensable para el aprendizaje de la lectura, no cabe duda de que su ausencia nos permitirá reconocer aprendices con problemas lectores, como ya han apuntado otros estudios (Hulme y Snowling, 2013). En lo que se refiere a las “destrezas de decodificación y fluidez”, las diferencias con el grupo en progreso es aún mayor que en las destrezas fonológicas, pues duplican los resultados en la L1 y los cuadruplican en la LE. Es decir, hay estudiantes que son incapaces de decodificar correctamente en inglés incluso palabras muy frecuentes, pues aplican

las correspondencias grafema-fonema de la L1. Su fluidez es, por tanto, muy pobre, sin corrección, ni velocidad y con una entonación que, de nuevo, imita a la L1. Estas destrezas también han identificado dos subgrupos diferenciados: quienes solo presentan problemas en la LE y aquellos que tienen dificultades en ambas lenguas.

Parece que, aunque en general la mayoría de los estudiantes en el grupo con dificultades lectoras presenta un nivel de rendimiento lector bajo en ambas lenguas, en algunos casos los escasos conocimientos en la LE podrían ser el principal causante de los problemas lectores. Más preocupante es la situación del subgrupo de estudiantes que también presenta graves deficiencias en la L1. Por una parte, no son capaces de reconocer la estructura fonológica de su propia lengua, distinguir el sonido inicial de una palabra, o saber si hay rima o aliteración. Por otra, incluso tienen problemas para reconocer visualmente las palabras, lo que ralentiza su decodificación y lleva a una lectura oral vacilante y fatigosa, que posiblemente acaba frustrando al lector. Estos estudiantes no solo tienen la barrera de un idioma que prácticamente desconocen, sino que sus dificultades posiblemente se originen en la L1. Estos resultados hacen esperar grandes problemas de comprensión lectora, pues los lectores con problemas de decodificación tienen un peor nivel de comprensión lectora (Gentaz, Sprenger-Charolles y Theurel, 2015); además de por tratarse de habilidades sobre las que se construye el proceso lector (Borodkin y Faust, 2014; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017).

Sin embargo, cuando comparamos las destrezas de comprensión comprobamos que los dos grupos –en progreso y con dificultades– muestran los mismos problemas de comprensión oral y escrita en la LE, incluso aquellos que son capaces de decodificar las palabras y leer con relativa fluidez no consiguen acceder al significado, bien porque no poseen la suficiente riqueza léxica o porque no son capaces de reconocer su forma oral. Estos problemas de comprensión pueden deberse a varias causas. Una de ellas es la falta de dominio de la LE, tanto en su forma oral como escrita, ya que la

comprensión oral y el vocabulario afectan a la comprensión escrita (Gottardo y Mueller, 2009). Es más, la comprensión oral tiene mayor impacto en la comprensión escrita que la destreza decodificadora (Verhoeven y van Leeuwe, 2012). Por eso, algunos lectores pueden mostrar cierta habilidad decodificadora e incluso fluidez sin que ello implique que haya comprensión, ya que si no se conoce la palabra en su forma oral no se comprenderá su significado aunque se pueda decodificar (Scarborough, 2002). Pero, además, los problemas de comprensión también están presentes en la L1, principalmente en la lengua oral. Esto puede ser debido a poseer un repertorio léxico muy limitado en ambas lenguas (Rodríguez-Parra *et al.*, 2012; Wagner *et al.*, 2006). Algo que era de esperar por su contexto sociocultural al que pertenecen (Buckingham *et al.*, 2013).

En resumen, los aprendices del grupo con dificultades tienen problemas con las destrezas fonológicas, pero son las destrezas de fluidez y decodificación las que permiten identificar a los lectores con más problemas. En cambio, en este grupo de estudiantes las puntuaciones en comprensión no son determinantes a la hora de diferenciar el grupo con dificultades lectoras, pues todos ellos presentan una pobre comprensión. No solo no dominan la LE lo suficiente para que el acceso léxico no dependa de la L1 (Koda, 2005), sino que ni siquiera en la L1 llegan a un umbral mínimo de competencia que les permita transferir sus conocimientos durante la lectura en la lengua meta.

Respecto a las variables cognitivas, todos los aprendices, a excepción de dos, aparecen en los percentiles inferiores en alguna de las variables cognitivas; aunque las puntuaciones más bajas se han recogido en memoria de trabajo y en comprensión verbal. Hay que señalar, además, que los estudiantes con peores puntuaciones en las variables cognitivas son aquellos que han mostrado más dificultades en las variables lectoras. Llama la atención el caso de dos estudiantes que se encuentran por debajo del promedio en todas las medidas, en algunos casos hasta dos percentiles. Estos mismos aprendices

presentaron los problemas más graves en ambas lenguas. Parece que la debilidad del grupo con dificultades se ve aumentada por la deficiente memoria de trabajo que, como se ha visto, es uno de los pilares de una buena destreza lectora (Cain y Oakhill, 2009; Walter, 2008). Es decir, estos aprendices tienen problemas para crear representaciones fonológicas de las palabras en la memoria de trabajo lo que impide su recuperación, causando problemas de comprensión lectora. En línea con los que afirma Koda (2005), la memoria de trabajo también es en este estudio una fuente de diferencias individuales en el rendimiento lector. Por otra parte, los mejores datos en velocidad de procesamiento podrían estar relacionados con las estrategias de fluidez y velocidad lectoras que se desarrollan cuando se aprende a leer lenguas transparentes. Como ya se dijo, en estas lenguas la fluidez y la velocidad lectoras se relacionan con un desarrollo lector adecuado, mientras que en lenguas con una ortografía opaca se hace más hincapié en la corrección lectora, estrechamente relacionada con la memoria de trabajo (Babayiğit y Stainthorp, 2011). Los aprendices de este estudio leen con relativa velocidad en la LE pero con una deficiente corrección, signo inequívoco de una destreza lectora pobre en lenguas opacas. En cambio en español, casi todos leen de forma relativamente fluida –con corrección y entonación–, incluso algunos de los clasificados como “lectores con dificultades”. Debido a la facilidad para decodificar palabras en una lengua transparente, la conciencia fonológica imprescindible para aprender a leer en lenguas opacas, no sería necesaria después de las etapas lectoras tempranas. Pero si el lector de una L1 transparente quiere aprender a leer en una LE opaca necesitará “reactivar” la conciencia fonológica o posiblemente carecerá de ese importante elemento facilitador. Los resultados en el test WISC parecen revelar, por tanto, habilidades cognitivas relacionadas con la lectura que no están plenamente desarrolladas. En lo referente a las bajas puntuaciones en comprensión verbal, el hecho de que exista poca diferencia entre los dos grupos puede apuntar, de nuevo, a un problema de vocabulario propio del estatus socioeconómico y cultural al que pertenecen los participantes. Al ser un problema común, la comprensión verbal es

una medida que no permite diferenciar entre alumnado con y sin dificultades lectoras en estos contextos.

Desde un punto de vista sociocultural sabemos que se trata de un grupo homogéneo. Casi todos los estudiantes proceden de familias sociocultural y económicamente desfavorecidas siendo, por tanto, susceptibles de sufrir consecuencias derivadas de su contexto, como así sucede. Por ejemplo, se ha observado una relación entre el nivel de estudios de la madre y los resultados lectores. Mientras que en el grupo “en progreso” una de cada diez madres no tiene estudios. Casi cuatro de diez madres del grupo “con dificultades” no los tiene. Dos de ellas son las madres de los dos aprendices que han obtenido peores resultados en todas las pruebas. Por el contrario, las madres de los estudiantes que han obtenido los mejores resultados dentro del grupo con dificultades, tienen estudios superiores al graduado escolar. Los datos de nuestro estudio confirman los resultados obtenidos en estudios anteriores en los que se resalta la importancia de la formación de los progenitores (INEE, 2017). Por otra parte, es significativo que ningún miembro del grupo con dificultades lectoras tenga contacto con otras lenguas en el entorno familiar, siendo este uno de los aspectos que han mostrado mayor relación con los resultados lectores. Es posible que las madres inmigrantes, conscientes de la importancia de dominar la lengua del país de residencia, estimulen a sus descendientes para que se integren totalmente en la sociedad en la que éstos sí han nacido. Por otra parte, sus buenos resultados lectores podrían estar también relacionado con los beneficios del bilingüismo que se han observado en otros contextos (Spitzer, 2016). Al contrario de lo que se podría esperar a la luz de los estudios realizados con población hispana en EEUU, los estudiantes de familias en las que la lengua de comunicación no siempre es el español, resultaron ser algunos de los mejores lectores de la muestra. La formación de los progenitores y su interés por la educación de sus hijos –tal y como señalaron las maestras- podría haber favorecido los resultados que obtuvieron. Tal y como presuponíamos al comienzo del estudio, parte de las dificultades de los participantes en este estudio se deben a su

situación sociocultural, que afecta de forma determinante a la comprensión lectora y oral en la L1 de muchos aprendices, debido a su pobreza de vocabulario. Los problemas no solo de comprensión, sino también de decodificación se ven aún más agravados en la LE, no solo por el escaso conocimiento de la LE sino también por las dificultades lectoras que muchos ya tienen en la L1. Pero además, la falta de implicación de la familia en la educación de los menores pone aún más en riesgo su desarrollo lector y el éxito escolar. Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que son auténticas víctimas de su entorno sociocultural.

Basándonos en los resultados obtenidos en este estudio se puede concluir que el estudiante con dificultades lectoras en inglés como LE puede mostrar el siguiente perfil: en lo referente a las destrezas lectoras, tiene problemas para decodificar palabras en la LE y apenas tiene fluidez en la lectura oral; también le resulta difícil aislar los fonemas de las palabras o identificar la rima; en algunos casos estos problemas se ven agravados por dificultades lectoras en la lengua materna. También sus niveles de comprensión son muy pobres, pero debido a su procedencia sociocultural y económica este factor no es decisivo para identificarlo. Respecto a sus habilidades cognitivas, tiene ciertas deficiencias en la memoria de trabajo y, en menor medida, en la velocidad de procesamiento; y desde el punto de vista sociocultural, la madre, de nacionalidad española, tiene un nivel de estudios bajo.

Los análisis llevados a cabo nos permiten concluir que para identificar de forma eficaz a los aprendices españoles que tienen dificultades lectoras en la LE es necesario prestar atención a los siguientes factores: las destrezas de decodificación y fluidez en la LE y posiblemente también en la L1, en menor medida las destrezas fonológicas; en el ámbito cognitivo hay que observar principalmente la memoria de trabajo; desde un punto de vista sociocultural cobran especial relevancia el nivel de estudios de la madre y la existencia o no de un entorno multilingüe. Estos aspectos se han de tener en cuenta

a la hora de realizar una evaluación que permita poner sobre aviso a los docentes y ayudarles a decidir si un estudiante puede estar en riesgo de tener dificultades lectoras. Pero estos elementos también son el punto de partida para diseñar una intervención lectora adaptada a las necesidades de los aprendices. Por ejemplo, cada uno de los subgrupos identificados dentro de los lectores con dificultades necesitaría intervenciones lectoras diferentes. Esto es algo que los docentes han de tener en cuenta. Pero para ello es necesario que tengan una formación adecuada. De hecho, en este estudio, la metodología de enseñanza empleada con estos estudiantes, podría explicar algunos de los resultados obtenidos. Por ejemplo, el hecho de que los aprendices no conozcan el sonido de las letras es lógico, si tenemos en cuenta que no les han enseñado el abecedario, y que apenas se presta atención a la pronunciación. Por otra parte, la forma en la que se trabaja la destreza lectora en la LE, centrándose básicamente en la comprensión de los textos que aparecen en el manual de clase, también puede ser una causa más de la deficiente comprensión lectora que se ha observado. Deja patente que trabajar únicamente la comprensión no es suficiente, hay que desarrollar todos los componentes de la destreza lectora. El problema es que los docentes desconocen la importancia de enseñar estas destrezas en el aula. Esta carencia ya se ha detectado entre profesorado de primaria y secundaria (Fonseca-Mora, Fernández-Corbacho y Gómez-Domínguez, 2012), por eso es necesario ofrecer una formación sistemática y actualizada que permita convertir resultados de investigación en prácticas docentes efectivas.

Las variables estudiadas han resultado útiles en el contexto en el que se ha llevado a cabo este estudio, es decir, entre una población de estatus sociocultural y económico bajo. Futuros estudios deberían comprobar si los mismos aspectos permiten identificar lectores con dificultades en otros contextos sociales. Una de las limitaciones del estudio es su reducido número de informantes. Sin duda, estudios futuros con un número mayor de población podrían comprobar la validez de los perfiles lectores y también podrían arrojar más luz sobre los efectos de vivir en una familia multilingüe en el desarrollo lector

en LE. Cuanta más información recopilamos y analicemos, más sencillo y eficaz será identificar, solventar e incluso prevenir problemas lectores en una LE, y posiblemente en la L1, en las futuras generaciones. Nuestros datos también ponen de relieve la importancia de involucrar a los padres y madres de los aprendices en la formación de sus hijos, así como ayudarles y darles pautas para facilitar el desarrollo lector de los más pequeños.

Referencias bibliográficas

- Anthony, J. L., Williams, J. M., Durán, L. K., Gillam, S. L., Liang, L., Aghara, R. y Landry, S. H. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 857–876. <http://doi.org/10.1037/a0025024>.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. y Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111–130. [http://doi.org/DOI: 10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](http://doi.org/DOI: 10.1016/S0022-0965(02)00124-8).
- Babayiğit, S. (2015). The relations between word reading, oral language, and reading comprehension in children who speak English as a first (L1) and second language (L2): a multigroup structural analysis. *Reading and Writing*, 28(4), 527-544. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9536-x>.
- Babayiğit, S. y Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169–189. <http://doi.org/10.1037/a0021671>.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview. En Pickering, S. J. (Ed.), *Working memory and education* (págs. 3-33).
- Borodkin, K. y Faust, M. (2014). Native language phonological skills in low proficiency second language learners. *Language Learning*, 64(1), 132–159. <http://doi.org/10.1111/lang.12032>

- Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419–421. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0020700815&partnerID=40&md5=c6c0302b03af3c8538602b66c988bf95>
- Buckingham, J., Wheldall, K. y Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190–213. <http://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Cain, K. y Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years the contribution of component skills and processes. En R. K. Wagner, C. Schatschneider, y C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding*. The Guilford Press.
- Combs, B. (2011). *Assessing and Addressing Literacy Needs: Cases and Instructional Strategies*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Farkas, G. y Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 22(3), 464-497.
- Fonseca-Mora, M. C. (2013). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital. Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, 25(2).
- Fonseca-Mora, M. C. y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 166–187. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.07fon>.
- Fonseca-Mora, M. C., Fernández-Corbacho, A. y Gómez-Domínguez, M. (2012). Necesidad formativa del profesorado para el desarrollo de la destreza lectora del alumnado de primaria y secundaria. En J. C. González Faraco (Coord.) *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (págs.212–224). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gentaz E., Sprenger-Charolles L. y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low

- socio-economic status families with either good or poor decoding skills. PLoS ONE 10(3): e0119581. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>.
- Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- Goswami, U. (1990). A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 31(2), 301–11. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2312655>.
- Gottardo, A., Collins, P. y Baciú y Robert Gebotys, I. (2008). Predictors of Grade 2 Word Reading and Vocabulary Learning from Grade 1 Variables in Spanish-Speaking Children: Similarities and Differences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 11–24. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00259.x>.
- Gottardo, A. y Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330–344. <http://doi.org/10.1037/a0014320>.
- Gove, A. y Wetterberg, A. (2011). *The Early Grade Reading Assessment: An Introduction. The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions*. Durham, NC: Research Triangle Park.
- Grant, James O. y Pauly, Heather M. (2016) "Five, Oops, I Mean Six Big Ideas of Literacy," *Colleagues*, 10(1), Art 10. Recuperado de: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol13/iss1/10>.
- Harris, R. (2009). Speech and Writing. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (págs. 46–58). Cambridge; New York: Cambridge University Press.

- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <http://doi.org/10.1007/BF00401799>.
- Hulme, C. y Snowling, M. J. (2013). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. <http://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Vol. 1: Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- INEE (2017). *PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. del R. (2000). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37–46. <http://doi.org/10.1017/S1138741600005527>.
- Karrass, J. y Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.003>.
- Kirby, J. R. y Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75–82. doi:10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x.
- Koda, K. (1989). The Effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 Reading Proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6), 529–540. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02780.x>.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-*

- Linguistic Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9781139524841>.
- Konold, T. R., Juel, C. y McKinnon, M. (1999). *Building an integrated model of early reading acquisition* (Vol. 1–003). Michigan: CIERA. University of Michigan. Recuperado de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-003/1-003.html>.
- Konold, T. R., Juel, C., McKinnon, M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24(01), 89. <http://doi.org/10.1017/S0142716403000055>.
- Morais, J. (1998). *El Arte de leer. Aprendizaje* (Vol. 130). Madrid: Visor.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. y Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 19(3), 712–723. <http://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nevills, P. y Wolfe, P. (2009). *Building the Reading Brain. PreK-3* (Vol. 2). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- OCDE (2016). PISA 2015. Resultados clave. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Olson, D. R., y Torrance, N. (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Petersson, K. M., Ingvar, M. y Reis, A. (2009). Language and Literacy from a Cognitive Neuroscience Perspective. In D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (Vol. 1ª, págs. 152–181). New York: Cambridge University Press.
- Research Triangle Institute (2009a). *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. Washington, DC: World Bank and RTI International. Recuperado de <https://www.eddataglobal.org/reading/>.

- Research Triangle Institute (adaptado al español por Jiménez, J. E.) (2009b). Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria. Washington, D.C.: RTI International. Recuperado de <https://www.eddataglobal.org/reading/>.
- Rodríguez-Parra, M. J., Buiza, J. J., Adrián, J. A. y Alegría, J. (2012). Spoken language, bilingualism, and learning difficulties in written language. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 343–364. <http://doi.org/10.1174/021037012802238966>.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. (págs. 97–110). London: The Guilford Press.
- Sonnenschein, S. y Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318–337. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9).
- Spitzer, M. (2016). Bilingual benefits in education and health. *Trends in Neuroscience and Education* 5(2), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.07.004>.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77–89. <http://doi.org/10.1174/021037013804826537>.
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., de Jong, P. F. y Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing*, 30(3), 489–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>.
- Tobia, V. y Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension.

- Reading and Writing*, 28 (7), 939-957.
<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1>.
- Treiman, R., y Kessler, B. (2007). Learning to read. En M. G. Gaskell (Ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (págs. 657–666). Oxford: Oxford University Press.
- Verhoeven, L. y van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25(8), 1805–1818. <http://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. y Piasta, S. B. (2006). Learning to Read. In M. J. Traxler y M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)* (págs. 1111–1142). London: Academic Press.
- Walter, C. (2008). Phonology in Second Language Reading: Not an Optional Extra. *TESOL Quarterly*, 42(3, Psycholinguistics for TESOL), págs. 455–474. <http://www.jstor.org/stable/40264478>.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV. Publicaciones de psicología aplicada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>.

